

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONVERGÊNCIAS E
DIVERGÊNCIAS ENTRE OS ATORES DO PROCESSO DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO.**

MARIA IGNEZ CARLIN FURLAN

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONVERGÊNCIAS E
DIVERGÊNCIAS ENTRE OS ATORES DO PROCESSO DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO.**

MARIA IGNEZ CARLIN FURLAN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Praxis Pedagógicas e Gestão de Ambientes Educacionais.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Vicente Cardoso

370.13
F985a

Furlan, Maria Ignez Carlin
Avaliação da aprendizagem escolar:
convergências e divergências entre os atores do
processo de uma escola pública de ensino médio /
Maria Ignez Carlin Furlan. -- Presidente Prudente,
2006.
80 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação)
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE,
Presidente Prudente, SP, 2006.
Bibliografia

1. Avaliação educacional. 2. Aprendizagem.
3. Professores e alunos, relações. 4. Escola
Pública I. Título.

MARIA IGNEZ CARLIN FURLAN

**Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências
entre os atores do processo de uma escola pública de ensino
médio**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 22 de novembro 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Vicente Cardoso
Universidade do Oeste Paulista

Prof^a. Dr^a Lúcia Helena Tiosso Moretti
Universidade do Oeste Paulista

Prof^a. Dr^a Arilda Inês Miranda Ribeiro
Universidade Estadual de São Paulo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo Ademir que, incondicionalmente, sempre me incentivou a realizar meus sonhos, estando trinta e seis anos ao meu lado, participou de muitas decisões em minha vida e cuidou para que tudo corresse e conspirasse a meu favor. Á minha filha Larissa, uma luz em minha vida e que me incentiva a manter acesa a curiosidade do saber. Aos amigos e amigas que contribuíram para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora professora Sônia a confiança em mim depositada desde o início e a dedicação, amizade, competência e profissionalismo com que me conduziu no decorrer deste trabalho.

Agradeço também a Ina, secretária do curso - Mestrado em Educação, o atendimento preciso e tranquilo.

Por fim agradeço à Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, a oportunidade a mim oferecida, através do programa Bolsa Mestrado.

“Quando uma criatura desperta para um grande sonho e sobre ele lança toda a força de sua alma, todo o universo conspira a seu favor”.

Goethe

RESUMO

Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências entre os atores do processo de uma escola pública de ensino médio

O presente trabalho tem como foco o processo de avaliação da aprendizagem tal como é percebido por alunos e professores de uma escola pública do Estado de São Paulo. A opção pelo estudo de caso qualitativo possibilitou analisar as respostas dos questionários aplicados a professores e alunos. As entrevistas realizadas com os gestores da escola possibilitaram a caracterização dos perfis dos sujeitos pesquisados. Os resultados demonstram que as concepções dos professores e alunos convergem para a representação da avaliação como verificação do conteúdo programático associado à mensuração da aprendizagem e apresentam características de avaliação classificatória, privilegiando a quantificação da aprendizagem do aluno. Demonstram também a tendência dos professores de utilizarem, em seus discursos, nomenclaturas que se aproximam de conceitos progressistas a respeito da avaliação, porém as respostas dos alunos confirmam uma prática reprodutiva dos conteúdos ensinados. Os dados remetem a um retrato da concepção da avaliação da aprendizagem em uma escola pública que pode servir de ponto de referência para estudo de outras realidades próximas. Enfatiza-se a necessidade e importância de um trabalho crítico permanente a fim de consolidar conceitos básicos a respeito da avaliação da aprendizagem escolar e de uma reflexão crítica de alunos, pais, professores, funcionários e gestores a respeito de questões pedagógicas que envolvam a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Percepções dos alunos. Percepções dos professores.

ABSTRACT

The present essay focuses the learning evaluation process as it is seen by teachers and students of a public school from the state of São Paulo, Piraju city. The choice for a qualitative case study has made possible the analysis of the answers to the questionnaires solved by teachers and students. Interviews made with the school headmaster have made possible the characterizing of the surveyed subjects' profiles. Results have shown that both students' and teachers' conceptions lead to the representation of the evaluation as a way of checking the program content associated to the measure of the learning and present classifying evaluation characteristics, privileging the quantifying of students' learning. They also show the tendency the teachers have to using in their speech, nomenclatures that come close to progressist concepts concerning evaluation. However, students answers confirm the practice of reproducing the content that has been taught. The data leads to a portrait of the evaluation concept in a public school that may work as a reference to the study of similar realities. It is emphasizes that is necessary and important the accomplishment of a permanent critical study in order to consolidate basic concepts regarding the evaluation of school learning and a critical reflexion of students, parents, teachers, employers and directors concerning pedagogic issues that surround the construction of knowledge.

Key words: Learning evaluation. Students' perception. Teachers' perception.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| FIGURA 1 - Porcentagem de alunos que freqüentaram o ensino fundamental e médio na escola pesquisada | 50 |
| FIGURA 2 - Idade média dos alunos..... | 50 |
| FIGURA 3 - Professores quanto à formação acadêmica..... | 51 |
| FIGURA 4 - Professores e o conceito de avaliação da aprendizagem escolar | 56 |
| FIGURA 5 - Utilidade da avaliação para os professores..... | 59 |
| FIGURA 6 - Atitudes diante dos resultados da avaliação escolar..... | 61 |
| FIGURA 7 - Alunos e imagens representativas da avaliação | 63 |
| FIGURA 8 - Professores e imagens representativas da avaliação | 63 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|---|----|
| QUADRO 1 | - Alunos e o conceito de avaliação da aprendizagem escolar .. | 55 |
| QUADRO 2 | - Utilidade da avaliação da aprendizagem escolar..... | 58 |
| QUADRO 3 | - Satisfação quanto à avaliação da aprendizagem escolar..... | 64 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| PALAVRAS INICIAIS..... | 12 |
| 1 INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1.1 Justificativa | 17 |
| 1.2 Definição do Problema e Objetivos da Pesquisa..... | 23 |
| 1.3 Estrutura do Trabalho..... | 24 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 26 |
| 2.1 Avaliação da Aprendizagem Escolar | 28 |
| 2.2 Desumanizando o Processo..... | 29 |
| 2.3 Humanizando o Processo..... | 36 |
| 2.4 Conhecendo o Processo..... | 38 |
| 2.5 Formalizando o Processo de Ensino para a Aprendizagem..... | 41 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 46 |
| 3.1 Os Caminhos da Pesquisa e as Estratégias Metodológicas..... | 47 |
| 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS..... | 53 |
| 4.1 Conceito de Avaliação da Aprendizagem..... | 54 |
| 4.2 Utilidade da Avaliação da Aprendizagem..... | 58 |
| 4.3 Atitudes Diante dos Resultados da Avaliação da Aprendizagem..... | 60 |
| 4.4 Imagens Representativas da Avaliação da Aprendizagem..... | 62 |
| 4.5 Satisfação Quanto à Avaliação da Aprendizagem..... | 64 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 67 |
| REFERÊNCIAS..... | 72 |
| APÊNDICES..... | 76 |

PALAVRAS INICIAIS

Minha prática docente inicia-se como professora de escola rural atuando em classe multisseriada. Comecei essa trajetória reproduzindo, inconscientemente, modelos que trazia em minha bagagem enquanto aluna. Ensinava e avaliava a partir de objetivos basicamente centrados nas mudanças de comportamento do aluno. Acreditava que a aprendizagem ocorria pela repetição, o que justificava as intermináveis listas de exercícios.

Ao entrar em contato com a obra de Paulo Freire, aflorou em mim grande incômodo. Percebi que minha atuação se aproximava do conceito de “educação bancária”, apontado pelo autor. Esta constatação redirecionou toda minha trajetória como educadora.

Busquei no curso de Pedagogia respostas para as indagações, fui apresentada a Rousseau, Pestalozzi, Fröebel e Dewey que me indicaram o ensino articulado com a vida. Piaget, Freinet, Vygotsky me conduziram a entender o conhecimento como em permanente estado de construção.

Já professora efetiva da rede estadual de São Paulo, tive acesso aos cursos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação. Dessa forma analisei currículo ancorado na teoria dos projetos “Ipê”. Participei dos estudos de implantação do “Ciclo Básico” e discuti a forma de “Aquisição da Leitura”.

Ao interessar-me pela teoria construtivista percebi que precisava de fundamentação teórica, então me matriculei em um curso da Secretaria de Estado

da Educação e tive cento e oitenta horas de “Alfabetização: Teoria e Prática”. A Epistemologia Genética de Jean Piaget me explicou cientificamente a forma como se “constrói” o conhecimento no ser humano. Depois Lev Vygotsky levou-me a considerar as atividades interpessoais da criança e a história social na construção do conhecimento.

Voltei à universidade para uma especialização em supervisão escolar. Mais tarde, aprovada em concurso público, assumi o cargo de diretor de escola. Minha nova atuação foi fundamentada na bibliografia do concurso, que me possibilitou atuar sobre gestão escolar com dimensão e enfoque na mobilização, na organização e na articulação das condições materiais e humanas, priorizando o conhecimento e as relações internas e externas da escola.

Nessa oportunidade participei do “Circuito Gestão”, um curso com carga horária de cento e oitenta horas, voltado para a capacitação de gestores em serviço.

Fui aprovada, mais tarde, no concurso para supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Este cargo me aproximou da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação (CENP/SEE). Foi então que tive mais acesso a capacitações e a cursos de extensão universitária.

Participei do curso de 180 horas promovido pela UNESP – de Bauru em parceria com a CENP “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, em que aprofundei estudos quanto ao uso pedagógico da televisão e o vídeo na sala de aula e a contribuição que as tecnologias da comunicação e informação podem trazer para a prática pedagógica e a aprendizagem do aluno.

Através da metodologia de formação em serviço com foco na gestão escolar e fortalecimento da incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação, participei do curso de 180 horas “Gestão Escolar e Tecnologias”, promovido pela CENP/SEE, agora em parceria com a Pontifícia Universidade Católica PUC – São Paulo.

Dentro da ação supervisora, função que ocupo hoje, procuro articular e mediar as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas do meu setor com a política educacional por meio de assessoramento, acompanhamento, orientação e controle dos processos educacionais implementados na Diretoria de Ensino - Região de Piraju.

Dessa maneira, participo de congressos, oficinas e programas voltados à educação, o que me aproxima de temas como: progressão continuada, recuperação da aprendizagem, tecnologia da educação, gestão participativa, avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, relação escola/comunidade entre outros.

Em 2005 voltei à universidade matriculando-me no Curso Mestrado em Educação, na Universidade do Oeste Paulista. Optei por pesquisar sobre a “Avaliação da Aprendizagem”, uma vez que considero ser este tema o responsável pela minha trajetória como educadora. Ao olhar para minha atuação e procurar nos teóricos da educação subsídios para uma prática melhor, deparei-me com os desafios da avaliação.

No final de 2005 fui convidada a participar do curso de pós-graduação “Latu Senso” em Gestão Escolar com ênfase em Liderança Comunitária e

Empreendedorismo, ministrado pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP- em parceria com a CENP/SEE.

Há uma frase do escritor Jim Harris que soa forte e que é o ponto chave da minha trajetória profissional “O único curso que me ajudará, será um que me ensine como aprender a aprender”. Apropriei-me do verbo “aprender a aprender” e procurei conjugá-lo ao construir, individualmente ou em colaboração com outros, os procedimentos de um pensar crítico na tomada de decisões para o meu aprimoramento profissional e pessoal. Creio que é dentro dessa perspectiva que a avaliação da aprendizagem escolar deve ocorrer. E o maior desafio é trabalhar para melhorar sempre.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos (HOFFMANN, 2001, p 15-16).

Partindo da premissa de Hoffmann, é tentador iniciar uma pesquisa sobre avaliação da aprendizagem expondo o que se acredita não ser avaliação, ou seja, classificar, dar “notas”, medir, etc., para depois continuar refletindo sobre o que ou poderia ser a avaliação da aprendizagem.

Porém, ao ajuizar sobre as afirmações de Hadji (2001, p. 65), segundo o qual avaliação é “uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que poderiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda”; o caminho, a princípio tentador, de descrever e explicitar um modelo de ação, de práticas que se propõem ser “avaliativas”, é substituído por procedimentos que tendem a ultrapassar o olhar objetivo e, ao mesmo tempo, precaver-se contra enganos subjetivos.

Perante as dificuldades que se impõem hoje à melhoria da qualidade da educação, a avaliação destaca-se¹ como um conjunto de conhecimentos essenciais e imprescindíveis à formação do professor na medida em que, constituindo-se como prática cotidiana de função reflexiva e investigativa insubstituível sobre os processos de ensino e aprendizagem, assume um papel

¹ O termo “destaca-se” aqui está sendo compreendido como necessidade de aprofundamento de estudos.

importante no desenvolvimento da profissionalização docente. Nesse sentido, avaliação da aprendizagem deve apontar para a construção de uma prática avaliativa qualitativamente mais significativa, comprometida com a aprendizagem, em consonância com a necessidade de uma melhor formação do professor que “deve estar capacitado para tal, ou seja, precisa ter competência para trabalhar com alunos *concretos que tem*” (VASCONCELOS, 1998, p. 213).

Assim, os processos formativos constituem-se na assimilação crítica de saberes, a fim de que, na prática escolar, o professor mobilize esses saberes para um exercício profissional consciente das finalidades da educação, de suas concepções e de seus significados.

1.1 Justificativa

De um olhar mais atento às experiências a partir da perspectiva de estudantes dos anos 60 e 70, avaliados ou “examinados”, em suas trajetórias escolares, o que resulta são imagens que não podem ser consideradas avaliação, ou seja, a prova, a chamada oral, a nota, o sucesso, o fracasso, a promoção, a repetência, o medo da “segunda época”, e o pior de tudo: o exame para ingresso no “ginásio”. As imagens absorvidas desse exame remetem a Luckesi (2005) quando coloca que os exames separam os eleitos dos não-eleitos, excluindo uma parte dos alunos e admitindo uma outra. Alunos, ainda jovens, tinham de provar à família e à sociedade que eram “inteligentes” o suficiente para transporem a barreira que os

² Grifo do autor

separava do “ensino ginasial”. Configura-se nessas imagens um processo seletivo que pouco contribuiu à aprendizagem e, tampouco, inspirou possíveis alternativas de compreensão. A esse respeito Hoffmann se expressa:

A concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados. Daí, a presença significativa dos elementos como prova, nota, conceito, reprovação, registro, etc. nas relações estabelecidas (1991, p.14).

É nesse contexto adverso e desafiador que o ato de avaliar a aprendizagem torna-se fator de inquietação, cabendo aos profissionais da área da educação desmistificar o seu papel.

Não restam dúvidas de que avanços foram alcançados. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9394/96 indica a avaliação da aprendizagem como meio de diagnosticar o desempenho e de promover novos conhecimentos.

A preocupação com a avaliação é uma tônica da LDBEN nº. 9.394/96. Ao longo de seus 92 artigos, o termo avaliação (e suas variações) aparece 24 vezes, e o termo verificação (do rendimento ou da aprendizagem), duas. São, assim, pelo menos vinte e seis referências explícitas à idéia de avaliar, seja em relação à escola, aos alunos, aos docentes, ou aos processos educativos como um todo.

Todavia, ao mesmo tempo em que as propostas teóricas de avaliação apresentam avanços – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – elas não se fizeram na prática escolar; uma vez que um relativo impasse desembocou no seu encaminhamento, persistindo em uma resistência passiva.

Reformas pontuais foram alternativas³ encontradas no sentido de que os avanços previstos na Lei se incorporassem na sala de aula.

A falta de alternativas, agravada com a forma de encaminhamento da política educacional, contribuiu para incoerências na prática escolar. A organização progressista prevista nos primeiros artigos da LDBEN nº. 9394/96 esbarra nas exigências do próprio sistema que continua a solicitar registros de avaliação com orientações nitidamente objetivistas e classificatórias.

A LDBEN nº. 9394/96, marcada pela flexibilidade, transfere à escola responsabilidades maiores na condução dos processos educativos, exigindo respostas mais criativas da comunidade escolar e o devido uso da sua autonomia. As mudanças propostas são amplas, trazendo uma nova visão de educação. A elaboração da Proposta Pedagógica por todos os integrantes da escola, a indicação do material pedagógico que é proposto ao aluno, a decisão sobre metodologia na busca da construção do conhecimento e o uso de outras tecnologias são inovações percebidas pelo professor no seu agir profissional.

A despeito dos reconhecidos avanços, a LDBEN apresenta limitações conceituais quando reduz *educação* a *ensino* e restringe *avaliação* a uma mera *verificação* da aprendizagem escolar⁴. No artigo 12 da LDBEN nº. 9394/96 é previsto a responsabilidade e autonomia dos estabelecimentos escolares no que diz respeito

³ O sistema de progressão continuada se insere em um conjunto de orientações criadas em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). As mudanças mais conhecidas estão relacionadas à avaliação: a criação de uma recuperação paralela ao ensino por meio de classes de aceleração; o estímulo a formas de avaliação flexíveis e diversificadas; a auto-avaliação. Tornar a avaliação "formativa" e "diagnóstica", focalizando o processo de ensino-aprendizagem e não apenas o produto final, é a intenção da proposta, segundo o Conselho Estadual de Educação (CEE). Porém, as mudanças sugeridas não se restringem à avaliação, mas envolvem uma "alteração radical" da organização da escola, da proposta pedagógica e da concepção de educação.

⁴ V, Artigo 24 "A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno..."

à elaboração da proposta pedagógica, porém o inciso V do artigo 24 mantém muita identidade com o já disposto na legislação anterior - Lei nº. 5692/71⁵. Essa divergência da própria Lei foi responsável pelo resgate de uma avaliação classificatória adotada pelas unidades de ensino ao elaborarem seus Regimentos Escolares⁶.

Essa situação leva a uma desarmonia entre as orientações passadas aos professores e a legislação em vigor. Os registros escolares têm de estar burocraticamente em ordem, com cumprimento das datas de entrega de “notas” e preenchimento correto das “papeletas”. Ao mesmo tempo, os professores recebem capacitações fundamentadas em uma perspectiva construtivista do conhecimento⁷. Tal situação culmina em uma forma contraditória e até mesmo confusa de trabalhar.

Sobre esta forma contraditória e confusa, Vasconcellos (1998) em seus estudos sobre as mudanças da avaliação em escolas e em redes de ensino, encontrou:

Mudanças no conteúdo ('avaliar o aluno como um todo', prova operatória) e na forma ('avaliação contínua') contraditoriamente sendo utilizadas para classificar melhor o aluno. [...] Professores trabalhando no cotidiano de forma interativa (mudança de metodologia), mas usando a avaliação apenas para rotular, levando o aluno a ficar preocupado com a nota e não com a aula (VASCONCELLOS, 1998, p. 43).

⁵ 1º, Artigo 14 da Lei 5692/71: Na avaliação do aproveitamento a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

⁶ O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo através da Indicação CEE nº. 13/97, estabelece as normas básicas para elaboração de Regimento das Escolas do Estado de São Paulo. Com vistas a respeitar a autonomia da escola, a flexibilidade da Lei, o documento adotou uma postura declaradamente aberta, não prescritiva, em que foram oferecidas diretrizes com caráter de princípios norteadores.

⁷ Os professores da rede estadual do Estado de São Paulo recebem formação em serviço, a partir de cursos realizados em parceria com universidades, em cursos a distância através da Rede do Saber, nas Diretorias de Ensino ministrados pelas Assistentes Técnico Pedagógicas e nos Horários de Trabalho Pedagógicos Coletivos, nas próprias unidades escolares.

O professor tenta não conceber a avaliação como classificação, ato burocrático, momento de pressão, porém não consegue desvincular-se desse conceito, pois “necessita” dele para cumprir calendários, regimentos e planos⁸. São pressionados pelas teorias, pelas pesquisas sociais que apontam para uma avaliação transformadora, mas ao mesmo tempo, os sistemas educativos impingem uma prática classificatória⁹. Os sistemas de ensino, as escolas e os educadores acabam por ter dificuldades de colocar em prática aquilo que os teóricos e investigadores estudam há muitos anos.

Parte da confusão que é produzida na avaliação do rendimento dos alunos deve-se às mesclas de funções que são atribuídas à avaliação educativa [...] formação, seleção, certificação, exercício de autoridade, melhoria da prática docente, funções relacionadas à motivação e à orientação; funções administrativas, acadêmicas de aprovação, de informação e de retro alimentação, de controle (MENDEZ, 2002, p.25).

Dentro desse cenário confuso, o aluno é submetido a diferentes formas, modalidades e instrumentos de avaliação de sua aprendizagem escolar. No entanto, os estudos que fundamentam esta pesquisa, depararam com a escassez de publicações que se dedicaram às percepções dos alunos e professores. Vale destacar Hoffmann (1991), que no estudo realizado em 1990, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, alunos sugeriram imagens representativas de avaliação; Raphael e Carrara (2002) que reuniram alguns textos onde mostram a pluralidade de perspectivas aliadas à vivência da realidade cotidiana. Destaque, também, para Vasconcellos (1998), que através das observações do cotidiano, aproxima sua teoria intensa e especificamente, das práticas concretas de representações da avaliação da aprendizagem.

⁸ É importante lembrar que o registro é imprescindível na vida escolar do aluno ele é parte da história, da caminhada do educando.

O tema aciona diversas abordagens, uma vez que são muitas as questões levantadas sobre avaliação da aprendizagem, porém, dentro desse universo de dúvidas, a que suscitou maior interesse foi entender o significado do ato de avaliar para alunos e professores.

Numa aproximação com o objeto de estudo escolheu-se como local para a pesquisa a cidade de Piraju, no Estado de São Paulo, devido ao fato de ela ser sede da Diretoria de Ensino e, sobretudo, por possuir escolas que fornecem a educação básica, nos níveis de ensino fundamental e médio.

Dentre as escolas, uma foi selecionada para compor esta pesquisa. Um dos critérios utilizados para a escolha foi considerar a unidade escolar que apresentou menor rotatividade de professores, uma vez que a maioria foi admitida através de concurso público e tem cargo efetivo na unidade. Outro critério foi a baixa movimentação dos alunos, pois a escola situa-se em um bairro que é separado do restante da cidade por um trecho do rio Paranapanema, o que favorece a permanência dos alunos na unidade até a conclusão do ensino médio. A escolha da 3ª série para participar desta pesquisa baseia-se em dois fatores básicos: a maturidade dos alunos que se encontram no último ano do ensino médio com idade média de 18 anos e o fato de a classe apresentar maior vínculo com os professores.

O estudo foi pensado como pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. A população pesquisada totalizou 33 pessoas, ou seja, 28 alunos e 15 professores.

⁹ Uma boa classificação nem sempre é indicativo de que o que foi transmitido para o aluno fará o diferencial para sua atuação na sociedade.

Definiram-se como instrumentos de coleta de dados as técnicas combinadas de entrevistas semi-estruturadas, observação e questionários. Os procedimentos para a coleta de dados foram organizados em função da disponibilidade dos entrevistados e foi realizada entre fevereiro e abril de 2006.

1.2 Definição do Problema e Objetivos da Pesquisa

Nós viemos sofrendo avaliação em nossa trajetória de alunos e professores. É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não se reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestaram pelo discurso. Temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um 'ressignificado' para avaliação e desmistificando-a de fantasma de um passado ainda muito em voga (HOFFMANN, 1991, p. 12).

As afirmações de Hoffmann (1991) instigaram esta pesquisa, que teve como foco o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, buscando resposta à seguinte questão: **Em que medida a prática avaliativa do professor absorve as percepções dos alunos?**

Werneck (1996), ao abordar avaliação escolar ao longo da história aponta que o conflito entre os conceitos de avaliar e de medir continua instalado na prática de muitos professores. Indo além da concepção do autor, nota-se que esse conflito de conceitos está também instalado nas percepções dos alunos. Alunos e professores ainda preocupam-se com o estudo, deixando de lado o aprender.

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar o significado do processo avaliação da aprendizagem para alunos e professores, visando estabelecer coerência entre essas representações e as práticas da avaliação.

Para tanto foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as concepções e os procedimentos de avaliação da aprendizagem para alunos e professores.
- Identificar as percepções de alunos e professores sobre os procedimentos de avaliação e sua adequação ao processo de ensino e aprendizagem.
- Identificar como os resultados da avaliação são aproveitados/utilizados por professores e alunos.
- Estabelecer a relação entre a avaliação da aprendizagem e o processo de construção do conhecimento.

1.3 Estrutura do Trabalho

Este trabalho apresenta-se estruturado em cinco capítulos. No primeiro, tem-se a consideração introdutória que inclui contexto, o histórico e a justificativa da pesquisa, bem como inicia-se a discussão do tema, através da descrição do problema e dos objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo contempla a fundamentação teórica iniciando com a apresentação dos autores que sustentam este trabalho e que possibilitaram uma análise comparativa das avaliações praticadas na escola, com as avaliações a que o ser humano é submetido em outros ambientes de aprendizagem.

Neste capítulo são apresentadas pistas de como colocar a avaliação a serviço do processo humano da aprendizagem. Nesse sentido, é apontada a necessidade, de o professor estar em dia com as teorias a fim de sustentar a prática pedagógica, melhorando, deste modo, sua competência profissional. Em seguida é enfatizada a importância do registro das avaliações, sem, contudo, deixar que a exigência formal afete o compromisso do professor com o crescimento do aluno. Nesse sentido, abrem-se caminhos para o que é fonte desta pesquisa, ou seja, as divergências ou convergências entre as percepções dos alunos e professores frente à avaliação da aprendizagem escolar.

O terceiro capítulo trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Descreve-se inicialmente como foi formulada a estratégia adotada no trabalho. Em seguida, é apresentado o delineamento da investigação, relatando os estudos realizados e descritos, os instrumentos adotados para a coleta e tratamento dos dados.

No quarto capítulo estão apresentados, em cinco categorias, os dados colhidos e analisados à luz dos pressupostos teóricos.

A reflexão sobre os dados obtidos e as prováveis implicações de natureza metodológica e pedagógica desta pesquisa, com apontamentos de caminhos para futuros estudos, estão presentes nas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para construção do referencial teórico-conceitual que orienta a análise deste trabalho partiu-se da revisão da literatura baseando-se em autores que tratam do tema avaliação da aprendizagem escolar. Nesse sentido, as idéias freireanas orientam esta pesquisa, no que se refere à reflexão crítica da prática pedagógica, o que implica saber dialogar e escutar.

A abordagem crítica e construtiva da avaliação da aprendizagem escolar proposta por Luckesi (2000, 2005) levanta questionamentos a respeito da avaliação praticada nas escolas e a influência dos resultados obtidos na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico, tanto da escola como da sala de aula.

Vasconcellos (1998), em uma análise intensa das práticas concretas de avaliação da aprendizagem, apresenta possibilidades de práticas mediadoras como forma de superar a avaliação seletiva. Alertando sobre os equívocos em que se pode incorrer na tentativa de mudar práticas tradicionais.

Esteban (2001), por outro lado, aponta a necessidade de uma nova cultura de avaliação que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica à dimensão ética, transformando a avaliação num processo de reflexão e investigação "sobre e para ação". Afirma, ainda, que o grande desafio é construir uma avaliação capaz de dialogar com o real, criando novos laços entre saberes e fazeres.

Hadji (2001), ao ponderar que uma pedagogia do acerto passa necessariamente pela aceitação do erro mostra que é fundamental entender a possibilidade de errar como a primeira condição de uma aprendizagem. Porém, indica que boa parte dos professores, ao avaliar seus alunos, rende-se à burocracia do sistema educacional, aplicando provas e solicitando trabalhos, os quais, em muitos casos, são apenas para cumprir a exigência de atribuir um número ou conceito a ser associado ao desempenho de cada aluno ao final de um período letivo.

A abordagem de Hoffmann (1993) sobre a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores indica que a ação classificatória e autoritária da avaliação é ainda exercida nas escolas. Segundo a autora, esta atitude está ligada à concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor. Enfatiza a necessidade da tomada de consciência dessas influências para que a prática avaliativa não reproduza, de forma inconsciente, a arbitrariedade e o autoritarismo contestado no discurso.

Brito (1984), Abramowicz (1990) e Almeida (1993/94), em pesquisas realizadas com alunos do ensino superior, apontam, de modo geral, um distanciamento das posições consideradas mais inovadoras pela literatura internacional.

Especificamente sobre o significado da avaliação para professores e alunos, tema deste trabalho, Hoffmann (2001) aponta a necessidade de o professor se aproximar do aluno, refletindo sobre o significado de suas respostas, construídas a partir de vivências próprias, pois o fazer do aluno é uma etapa significativa na construção do próprio conhecimento.

As afirmações destes autores mostram que a avaliação ocupa, sem dúvida, espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem. Avaliar, neste contexto, não se resume à mecânica do conceito formal e estatístico; não é simplesmente atribuir notas obrigatórias e decidir sobre o avanço ou a retenção do aluno.

Assim faz-se necessário caminhar em direção a uma reflexão crítica a respeito da avaliação da aprendizagem escolar. Nesse sentido, o texto a seguir tem o propósito de contribuir para melhor compreensão do tema.

2.1 Avaliação da Aprendizagem Escolar

De forma geral, a avaliação da aprendizagem escolar pode ser definida como um meio de obter informações sobre os avanços e as dificuldades dos alunos, constituindo um procedimento permanente de suporte ao processo ensino e aprendizagem, de orientação para o professor planejar suas ações, a fim de conseguir ajudar o aluno a prosseguir, com êxito, seu processo de educação.

Referindo-se ao processo de avaliação da aprendizagem escolar, Hoffmann assim esclarece:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre (2001, p. 47).

Essa advertência a respeito dos caminhos da aprendizagem exige dos professores o cuidado no lidar com o espaço da escola, fazendo com que o aluno assuma um compromisso pedagógico pessoal.

Dessa forma, a avaliação no processo ensino e aprendizagem é um tema delicado por possuir implicações pedagógicas que extrapolam os aspectos técnicos e metodológicos e atinge aspectos sociais, éticos e psicológicos importantes.

2.2 Desumanizando¹⁰ o Processo

Em nossa vida escolar, fomos muito abusados com os exames. Quem de nós, em algum momento de nossa vida escolar pregressa, não temeu se submeter aos exames? Eram momentos e períodos de medo e ansiedade. Fomos educados sob esses temores (LUCKESI, 2005, p. 30).

Ao relatar os episódios da ação avaliativa, o autor remete o leitor a suas marcas particulares em relação às situações de provas, exames e vestibulares. Aponta que esses períodos de medo e ansiedade residem “em nossa vida escolar”, não menciona os demais ambientes e situações em que o ser humano é também examinado e provado. Ele condiciona as situações conflitantes ao ambiente escolar.

Neste contexto, é apropriado citar Roland Barthes (1997), que ao referir-se à aula específica do ambiente escolar, mostra que as palavras e a língua,

¹⁰ Sob a óptica de Paulo Freire "a desumanização seja real na história, contudo, não é um destino contra o qual não se possa lutar, mas o resultado de uma 'ordem' injusta que gera violência por parte dos opressores, a qual, por sua vez, gera o 'ser menos'" (1983, p. 30).

como um todo - falada, escrita ou pensada - podem não só falar por si, mas também deixar marcas profundas na vida das pessoas.

O ambiente escolar não é o único produtor de educação. “Se observarmos crianças brincando, vamos compreender que elas estão vivenciando, aprendendo e entendendo a vida no espaço e no tempo” (LUCKESI, 2005, p. 35). É interessante observar que, diariamente, identificam-se várias situações de aprendizagem que requerem avaliação do desempenho, sem, contudo, marcar negativamente os sujeitos.

O jovem atleta tem sua performance analisada a cada apresentação e nem por isso sofre, ao contrário, busca no olhar do técnico a intervenção necessária para melhorar seu desempenho.

A criança que é despertada logo cedo ao talento para pintura, testa cores, prova misturas, examina possibilidades e avança com as reflexões de seu mestre.

O aprendiz de cozinheiro, após esmerar-se na produção de um prato, anseia pela avaliação daqueles a quem oferece sua iguaria. Ao ser questionado a respeito do sabor, do aroma e da apresentação, escuta as sugestões e, não raras vezes, retoma as explicações do “chef” com o objetivo de acertar e adequar sua produção ao paladar dos comensais.

Nos três ambientes descritos, acontece a avaliação da aprendizagem. Há certa ansiedade, no entanto não são descritas marcas negativas, medos e angústias, isto porque, há por parte de quem ensina, a “aposta” em quem aprende. Aquele que aprende nessas circunstâncias costuma apontar seus “ensinantes” como grandes parceiros, aqueles que acreditaram em seu potencial, que através da

reflexão do seu desempenho os conduziram a resultados satisfatórios. Porém, ambiente escolar, lócus deste estudo:

É comum dizer-se que a função das escolas é preparar as crianças e adolescentes para a vida. Mas a vida não acontece no futuro. Ela só acontece no aqui e no agora. O objetivo da aprendizagem é viver não é, preparar para um futuro a ser vivido (ALVES, 2004, p.89).

Constata-se que ao contrário do descrito nas três situações de aprendizagem, na escola, o “aprendente” ao ter sua aprendizagem testada, não vislumbra o ato como parte de seu processo de aprendizagem. Nem tampouco o “ensinante” vê o ato de avaliar como meio de (re) direcionar seu ensino. A esse respeito Luckesi questiona:

Por que, então, a escola não pode trazer, para sua experiência de ensino-aprendizagem, a compreensão da vida vivida, através de novas vivências, ao invés de se transformar numa transmissora de súmulas formais de conceitos, muitas vezes, incompreensíveis e enfadonhos para crianças e adolescentes? (2005, p. 75-76).

Esses questionamentos do autor são pertinentes ao estudo da avaliação no campo da aprendizagem escolar. Através deles pode-se refletir sobre a vida, seus valores e principalmente o que é valioso avaliar na pessoa.

A avaliação da aprendizagem escolar tem sido estudada, pesquisada, criticada, enaltecida e até descartada, porém “a avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se associada à experiência do ser humano” (SAUL, 1985, p.25).

É da natureza humana¹¹ avaliar e ser avaliado, É também da natureza humana avaliar a si próprio em seu ambiente. O ato de avaliar é uma característica inseparável do ser humano, do seu conhecimento e das suas decisões práticas. A

¹¹ A 'natureza humana' como 'conjunto das relações sociais' é a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia do devenir: o homem 'devém' transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o 'homem em geral': de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se

avaliação é também uma necessidade vital, porque é através dela que o ser humano orienta, de forma válida, as decisões individuais e coletivas. "Conhecer algo equivale a avaliá-lo, atribuir-lhe um valor, um significado, a explicá-lo, e isto tanto na experiência comum, quanto nos mais sistemáticos processos científicos" (HADJI, 2001, p. 39).

O ser humano¹², ao contrário dos outros animais, interfere no ambiente não só devido ao fato de nele estar presente, mas em função de modificá-lo para buscar a satisfação de suas necessidades. Faz da natureza transformada, o seu verdadeiro meio de vida.

Se fosse impossível ao homem avaliar e auto avaliar-se, perderia sua capacidade de participação e criatividade e, conseqüentemente, as possibilidades de transformar o mundo. O ato de avaliar cumpre um papel na relação do homem com seus pares e com o mundo (LUCKESI, 2005, p. 103).

Avaliar é condição para o progresso, é refletir sobre os próprios atos e os atos dos outros, é provocar possibilidades, alinhar procedimentos e promover a construção e desconstrução de paradigmas¹³.

Gadotti (1993)¹⁴ aponta que a avaliação é essencial, inerente e indissociável à educação, uma vez que educar é problematizar o mundo, superando suas contradições e recriando-o constantemente.

pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal [...] Por isso, a 'natureza humana' não pode ser encontrada em nenhum homem particular, mas em toda história do gênero humano (NOSELLA, 1992, p.43).

¹² O ser humano é um ser inacabado e, como dizia Paulo Freire (1983), é o único ser que possui consciência do seu inacabamento. O ser humano, portanto, aprende a ser humano nas relações com os demais e tende a reproduzir a forma da sociedade em que vivem.

¹³ KUHN (1975) aponta que a essência do conceito de paradigma é o grau de consenso ou, 'crenças partilhadas', dentro de uma área do conhecimento sobre teoria, metodologia, técnica, modos de interpretação, critérios de julgamento e problemas. Porém, os estudos revelam ser quase impossível encontrar uma definição única para o conceito de paradigma, o próprio Thomas S. Kuhn, o maior responsável por introduzir o conceito de paradigma na Filosofia das Ciências, usou o termo em diferentes maneiras.

¹⁴ A obra de Moacir Gadotti é fortemente influenciada e fundamentada nas idéias de Paulo Freire, denominado para ele "Mestre Maior", que afirmava "mudar é difícil, mas é possível e urgente".

De caráter espontâneo e informal, a avaliação, em alguns aspectos da vida humana, foi ganhando diferentes concepções e finalidades. Foi tomando caminhos complexos; assumindo espaços e papéis em quase todos os setores da vida humana.

Ao chegar à escola, a avaliação passou a ser utilizada como um instrumento de medida para verificar o quanto de um conteúdo o aluno assimilou. Questões passam a valer “pontos” que somados e divididos, chega-se à “média”¹⁵ do quanto de conteúdo o aluno aprendeu, melhor dizendo: “*apreendeu*”.

“A nota não mede saber algum, simplesmente porque o saber não é mensurável, não é uma coisa material que tem tamanho, peso, volume ou quantidade” (FLEURY, 1986, p. 50). Tomadas como o registro inquestionável e soberano da competência do aluno, as notas passam a ocupar o centro do processo educativo, tornando-se a única preocupação de alunos, professores e pais.

Nessa perspectiva, não se pergunta sobre a aprendizagem, sobre o desenvolvimento do aluno em direção à autonomia moral e cognitiva, sobre sua capacidade de convivência e interação; mas sobre suas notas.

Expressão de uma prática comportamentalista¹⁶, voltada para recompensas e punições, as provas escritas, consideradas a única maneira legítima de gerar notas, tornaram-se uma forma autoritária de controlar o aluno, de discipliná-lo e de classificá-lo por meio de critérios e padrões nem sempre claros.

¹⁵ Nos últimos anos, o saudosismo de muitos professores com o aval de pais e alunos, ressuscitou a antiga forma de classificar a aprendizagem. Comprovado através de visitas à regimentos de muitas escolas atuais.

¹⁶ O comportamentalismo (behaviorismo) apareceu no início do século XX com o argumento de que o foco da psicologia humana deveria ser o comportamento ou atividades do ser humano. Na educação, o comportamentalismo está mais associado ao trabalho de Skinner, que estava focado no comportamento voluntário, deliberado, que ele acreditava ser a maior parte do repertório comportamental de um indivíduo. Defendeu a teoria de que este comportamento, que ele denominou operante, por ser a forma de um indivíduo

De uma forma geral, o ceticismo levou a escola a buscar provas para as aprendizagens de seus alunos, porém se esqueceu de buscar provas das “*ensinagens*”¹⁷ dos seus professores. Não bastava mais ao aluno aprender, agora era preciso “provar que aprendeu”. Com o objetivo de eliminar qualquer espécie de suborno no ato de aprender, o “aprendente” começou ser submetido a exames.

A prova¹⁸ passou a ser a vilã e algo a ser cobrado após o ensinado, apontando o que o aluno não sabe, não aprendeu, não tem e o que não traz da sua família, ou da comunidade.

Neste sentido, Perrenoud (1999a) comenta que os alunos são avaliados em função dos avaliadores, através dos conteúdos, programas e outros meios, que acabam por conduzir todo o processo educativo, não considerando as individualidades; mas sim classificando os alunos com as certezas de que as provas e notas justificam.

As certezas, como expõem Hoffmann (2001), são mais perigosas que as incertezas em avaliação, uma vez que as conjecturas dos professores transformam-se em conclusões sem que se reflita sobre elas. A autora aponta a necessidade de questionamentos, de levantamento de hipóteses sobre as produções dos alunos.

Os testes¹⁹, as perguntas e as operações matemáticas, entre tantos exemplos, são usados como instrumentos para provar o que o aluno não sabe.

operar ou influenciar o ambiente, é afetado pelo que se segue a ele bem como pelo que o precede. No behaviorismo, aprendizagem é exhibir o comportamento apropriado.

17 “o termo ensinagem, utilizado no sentido de que ensinar e aprender são processos resultantes da interação dialética entre aquele/a que ensina e aquele/a que aprende, ou seja, ensino e aprendizagem são os diferentes lados de uma mesma moeda, onde ser cognoscente é estar em movimento de autoria de pensamento” (BEAUCLAIR: 2004).

18 Cumprir enfatizar que não se pretende negar a importância da prova, como um dos instrumentos de avaliação. Elas certamente proporcionam informação útil para analisar o desempenho da escola.

Provado que não foi aprendido, o aluno é culpabilizado e retido. No entanto, os caminhos já conquistados pelo educando são esquecidos. A ele não é possibilitado um olhar encorajador como o do técnico ao atleta, ou como o do diretor ao ator.

A partir do século XX vários fatores contribuíram para a evolução do conceito de avaliação. Teoricamente a avaliação evoluiu do enfoque de medida para o enfoque descritivo, e, mais tarde, para julgamento. A partir da década de 90, a avaliação passa a ter caráter de negociação. Porém, na prática avaliativa, observa-se que as escolas continuam se pautando por idéias classificatórias e eliminatórias.

Para Vianna (1995), a avaliação, tal como se apresenta hoje, é relativamente recente e tem como motivo o aumento da demanda escolar, ampliada ao longo do século XX, culminou com a expansão da escolaridade obrigatória. Ao longo desta evolução, as concepções foram mudando, e por vezes também as práticas. Contudo, para este autor:

Cada nova concepção não substituí a anterior, coexistia com a anterior, assim como as mudanças nas práticas ocorriam mais, numa perspectiva de maior humanização da avaliação e das suas condições de realização, do que numa ruptura com práticas anteriores (p.24).

Tradicionalmente o que se observa é o processo de avaliação reduzir-se à verificação do conteúdo aprendido pelo aluno. Os professores avaliando através de instrumentos, de estilo tipicamente reprodutivo, cabendo ao aluno escutar as aulas, tomar nota e fazer prova.

¹⁹ Mesmo que o termo prova possa nos agredir, pelo seu significado de uma prova terminal, o teste, a tarefa e o exercício são extremamente necessários para o acompanhamento do aluno. Países como Itália, Suíça, Alemanha, que desenvolvem processos de avaliação formativa há muito anos, realizam muitos teste com seus alunos e professores. A diferença é que o resultado desses testes serve como subsídio para novos projetos, tanto para a melhoria da aprendizagem dos alunos quanto para o aperfeiçoamento dos professores.

Aprender implica esforço de elaboração própria, habilidade de argumentação com autonomia, saber pensar crítica e autocriticamente, produzir textos e materiais inteligentes, participação ativa envolvente. É sobre isso que o aluno deve ser avaliado e não pela quantidade de conteúdo que conseguiu reproduzir.

2.3 Humanizando²⁰ o Processo

No cotidiano, avalia-se que uma casa é mais bonita do que a outra. Que Júlia está mais jovem do que Cristina. Acredita-se que os objetos, as pessoas, as situações, os fatos podem ser comparados e avaliados, julgados pela qualidade (bonito, feio, bom, ruim) ou pela quantidade (mais, menos, maior, menor). Assim, a qualidade e a quantidade existem, são reconhecidas e usadas habitualmente.

Na escola, no entanto, a avaliação nem sempre é realizada com a naturalidade do dia-a-dia. Comumente é tendenciosa e arbitrária, seus instrumentos são limitados e os resultados mal usados. Porém,

Para praticar a avaliação da aprendizagem na escola, nós não necessitamos abandonar os instrumentos de coleta de dados, que já viemos utilizando em nossa experiência. O que necessitamos é usá-los na perspectiva da avaliação e não do exame. O que distingue a avaliação dos exames não são os instrumentos, mas sim a postura na sua construção e nos seus usos (LUCKESI, 2005, p. 109).

²⁰ Humanização, aqui entendida, como o caminho pelo qual, os homens podem chegar a seres conscientes de sua forma de atuar e de pensar. Desenvolvendo todas as suas capacidades pensando não somente em si mesmo, mas tornando-se compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.

Usar os instrumentos na perspectiva da avaliação é crer no educando e procurar ver, em primeiro lugar, não aquilo que o separa ou o diferencia dos demais jovens de sua idade, mas sim tudo aquilo que tem em comum com todos os demais. É procurar descobrir o que ele sabe e o que é capaz de fazer, evitando compará-lo com um suposto padrão de qualidade existente.

Em relação à aprendizagem, crer no aluno e analisar suas possibilidades leva a avaliação a serviço da ação educativa. Dessa forma, o objetivo deixa de remeter à verificação e ao registro de dados de desempenho escolar, para através da observação permanente da aprendizagem, proceder a uma ação educativa que aperfeiçoa os percursos individuais do aluno.

Avaliação só faz sentido se for utilizada com a finalidade de saber mais sobre o aluno e de colher elementos para que a educação escolar aconteça de forma próxima à realidade e dentro de um contexto. Como o contexto é dinâmico e está sujeito a constantes mudanças, é necessário ter um olhar avaliativo o tempo todo. Para isso, o professor precisa ter vínculo com o que está acontecendo e não se perder em um imaginário do que os alunos deveriam ou não estar aprendendo.

Para Vasconcellos (1998), a avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisões sobre as próximas atividades didáticas. Neste termo, a avaliação deveria acontecer acompanhando o aluno em seu processo de crescimento e encarada como um instrumento facilitador da aprendizagem, porque ao apontar limites da ação, provoca a descoberta de novos posicionamentos.

Da mesma forma, Hoffmann (2001) aponta a ação avaliativa como interpretação cuidadosa e abrangente das respostas do aluno frente a qualquer situação de aprendizagem, sendo necessário entendê-la como acompanhamento de uma trajetória, permeado pelo entendimento e pela troca de idéias entre todos os participantes da ação educativa.

Nessa concepção de avaliação como um instrumento que ajuda a garantir o processo de ensino e de aprendizagem, desaparecem os limites rígidos entre atividades de aprendizagem e atividades de avaliação.

Assim, a função da avaliação é ajudar a construir a aprendizagem e a interferir ativamente em uma situação em curso. Para tanto, se faz necessário conhecer o processo e perceber, na avaliação, indicadores de intervenções.

2.4 Conhecendo o Processo

O trabalho educativo é fonte importante de aprendizagem, porém só a prática não consegue dar conta dos conhecimentos necessários ao pleno domínio da atuação docente. Sem a teoria, a prática torna-se limitada. “Não é nada fácil a decisão de aventurar-se ao desconhecido. É preciso muito preparo e acreditar que valerá a pena” (HOFFMANN, 2001, p.8).

A relação entre professor e aluno oferece-se como espaço de desenvolvimento, o que exige dos professores uma atuação com maior conhecimento teórico. Nesse sentido, Perrenoud aponta:

[...] a formação é uma só, teoria e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade. Ela acontece em toda parte, nas aulas, nos seminários, em campo e nos dispositivos de formação que levam os diversos tipos de formadores a trabalharem juntos (1999b, p. 23).

A respeito da avaliação da aprendizagem, Hoffmann (2001) aponta que, nos últimos anos, os estudos abandonaram as verdades absolutas dos critérios, das medidas padronizadas e das estatísticas e se aproximaram de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas.

Ao professor não cabe mais julgar. Ao professor torna-se urgente “diagnosticar” com vistas às soluções mais adequadas e mais aceitáveis. Sendo assim:

A avaliação como prática de investigação pode ser uma alternativa às propostas excludentes por buscar uma ação coerente com a concepção de conhecimento como processo dinâmico, dialógico, fronteiro, constituído nos marcos das múltiplas tensões sociais (ESTEBAN, 2001, p. 185).

Para a autora, qualquer atividade relevante de aprendizagem pode ser realizada como instrumento de diagnóstico e investigação, desde que o professor tenha clareza dos objetivos da atividade e se coloque permanentemente como um investigador dos processos de conhecimento. Assim, todas as atividades de aprendizagem passam a funcionar, no dia-a-dia da escola, como um indício do desenvolvimento do educando, da efetividade²¹ do processo de ensino.

Luckesi (2005) afirma que uma prática voltada para o acolhimento do aluno exige dos educadores, além de formação adequada e consistente, compromisso permanente com a educação.

²¹ Cabe aqui uma explanação sobre o conceito de eficácia, eficiência e eficaz: EFICÁCIA é atingir o objetivo proposto, cumprir, executar, operar, levar à cabo; é o poder de causar determinado efeito. EFICIÊNCIA é a qualidade de fazer com excelência, sem perdas ou desperdícios (de tempo, dinheiro ou energia). EFETIVIDADE, por sua vez, é também a qualidade do que atinge seu objetivo; é a capacidade de funcionar normalmente, satisfatoriamente, porém relaciona-se a realidade, com o que é real e verdadeiro. É possível que uma ação seja ao mesmo tempo efetiva, eficiente e eficaz. E também pode ser eficaz sem ser eficiente.

É necessário entender a avaliação como processo integrado com todas as outras atividades desenvolvidas pelo educando, as quais subsidiam a sua aprendizagem. Não perdendo de vista que, “[...] se o educando já possuísse os saberes que busca na sala de aula, ele não necessitaria de se dirigir a ela. A sala de aula é o lugar onde se aprende e não o lugar onde se concorre a alguma coisa” (LUCKESI, 2005, p. 35).

O papel do professor deve ser ativo, dando suporte à aproximação que os alunos fazem em relação ao conhecimento já produzido e a produzir. Ao agir dessa forma, a avaliação passa a ser centrada mais na pedagogia das perguntas do que na pedagogia das respostas, impedindo o desenvolvimento do pensamento criativo e crítico.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e que corresponde ao dever de lutar por ele (FREIRE, 1996, p.95).

Entre as atribuições do professor, é imprescindível pensar sobre o pensar do aluno no decorrer do seu processo de construção do conhecimento. Desenvolver suas ações pedagógicas atento aos seus efeitos no educando, que tem subjetividades e características próprias.

O processo de construção do conhecimento demanda maior lucidez nas intenções e no modo de avaliar. Requer a análise constante do que foi apreendido pelo aluno e de como se dá o seu pensar. Requer a identificação de "o que" e "como" e “por que” o professor está ensinando, quais intervenções e mudanças devem ocorrer nas estratégias pedagógicas adotadas.

Neste processo, torna-se essencial ouvir o aluno, na busca de compreensão sobre o que ele pensa e sobre que hipóteses ele formula acerca de seus acertos e erros. É fundamental buscar conhecer o seu nível de desenvolvimento e de domínio sobre o assunto trabalhado. É fundamental, também, que o professor pense a respeito das características dos alunos e de como as considera ao planejar e ao executar suas ações pedagógicas.

2.5 Formalizando o Processo de Avaliação do Ensino para a Aprendizagem

Avaliar não é um procedimento à parte da aprendizagem. Avaliar é observar, a cada momento, o aluno e se observar como professor. Porém, isso não significa que a avaliação não deva ser formalizada. A escola precisa dar satisfação de suas ações, os alunos e os professores precisam da referência de alguns índices, que utilizados conscientemente, fornecem indicações de conhecimentos e apontam as intervenções necessárias.

Para acompanhar cada aluno, em sua expressão única e singular do conhecimento, é iniludível a necessidade da oportunização de muitas tarefas, menores, gradativas e analisadas imediatamente pelo professor. Questionários, exercícios, textos, e outras tarefas escritas são instrumentos indispensáveis em avaliação (HOFFMANN, 2001, p. 108).

É fundamental que o professor ofereça ao aluno oportunidade de mostrar seu desempenho, porém evitando fazer do processo de ensino e aprendizagem, um mecanismo de só aplicar instrumentos de avaliação.

Na avaliação da aprendizagem, a análise mais formalizada de resultados é sempre acompanhada da aplicação de um instrumento, que em seqüência, possibilita replanejamento e orientações para os alunos.

Formalizar a ação avaliativa não é retroceder, é ir além de procedimentos que são inerentes ao processo de construção do conhecimento, ou seja, é ir além das observações assistemáticas e das manifestações orais dos alunos. O importante é fazer todo o possível para que a exigência formal não venha a afetar o compromisso do professor e do aluno com o conhecimento, com o crescimento.

O problema no uso de instrumentos formais²² está em como os resultados são tratados. O professor que está comprometido com o processo de ensino para a aprendizagem não permite que o burocrático substitua a sensibilidade de seu trabalho. O que importa é o compromisso dele em fazer com que o aluno acompanhe o processo. O bom resultado burocrático é somente consequência. Essa postura demanda atenção do professor, para não se deixar levar pelos números, pelas menções, mas sim estar atento na evolução da aprendizagem, através da cuidadosa análise da produção dos alunos.

À medida que a aprendizagem passa a ser o foco do ensino, os procedimentos são transformados e fornecem mais autonomia e responsabilidade aos próprios alunos.

Luckesi (2005) ressalta que a verdadeira prática avaliativa da aprendizagem assenta-se na busca da qualidade dos resultados e implica a disposição de aceitar a realidade como ela se apresenta, porém intervindo sempre

²² Provas, testes, questionários, relatórios, portfólios, etc.

que necessário. Ao afirmar que “[...] não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente” (p.41), o autor indica que constado, através dos instrumentos formais de avaliação, a situação do aluno, é imprescindível tomar decisões, intervindo de forma a proporcionar, no aluno, condições para que avance em sua aprendizagem.

Dessa forma, o professor tem clareza de que a avaliação da aprendizagem do aluno está ligada diretamente ao seu trabalho. Ao avaliar o que o educando aprendeu, o educador está avaliando o que ele próprio ensinou.

Ao analisar os avanços e as dificuldades dos educandos no processo de ensino para a aprendizagem, o educador tem indicação de como deve orientar a sua ação, visando aperfeiçoá-la.

Entretanto, Luckesi (2000) aponta que não é esta a prática de avaliação rotineira na realidade educacional. De maneira geral, as avaliações realizadas em sala de aula têm como objetivo identificar erros e acertos do aluno, servindo a funções classificatórias que penalizam exatamente aqueles mais necessitados de ajustes e intervenções na relação do ensino para a aprendizagem.

As provas estão viciadas desde o princípio, já que se estabelecem determinadas relações entre os professores e alunos que estão tingidas de hipocrisia, quando não de inimizade. A filosofia da prova é a do engano, a do caçador e da caça e, portanto, não promove a cumplicidade necessária entre professor e aluno (ZABALA, 1998, p. 209).

O educando cujo desempenho, neste raciocínio quantitativo e classificatório, mostra-se insuficiente, não sendo atendido em suas necessidades e nem respeitado em suas particularidades, tende a se distanciar cada vez mais do desempenho "esperado" pelo educador, sendo concretamente levado a um gradativo processo de exclusão.

O próximo passo, conseqüência natural desta leitura equivocada do processo educacional, é o encaminhamento do aluno à “recuperações”, providência fundamentada na idéia de que ele, o aluno, é o único responsável por seus problemas e o melhor a fazer é procurar resolvê-los, em outro período, com outro professor.

Em geral, os participantes do processo educativo escolar não percebem de que, ao tomar determinadas atitudes avaliatórias, estão contribuindo para a formação de pessoas passivas, conformistas e acríticas, conservando, assim, as formas de dominação social. Daí a importância de se ter uma visão crítica sobre a que se presta a avaliação e de se conhecer a natureza do método de avaliação empregado.

Considerando que a educação tem como objeto a socialização dos conhecimentos historicamente construídos e “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDBEN nº9394/96, artigo 2º), não há como aceitar a noção simplista de avaliação como sinônimo de medida. Uma vez que se corre o risco de avaliar o não relevante e deixar de lado aspectos significativos que escapam ao professor.

A análise acerca do desenvolvimento tanto do professor quanto das estratégias adotadas pelo aluno permite desvelar o processo de construção do conhecimento. Não faz sentido, portanto, ser uma prática unilateral. Educador e educando precisam estar juntos nessa análise, em que as respostas oferecem imensas possibilidades em termos de perspectivas sobre fenômenos que estão sendo estudados. Nesse sentido, “insucesso e erro, em si, não são necessários para

o crescimento, porém uma vez que ocorram, não devemos fazer deles fontes de culpa e de castigo, mas trampolins para o salto em direção a uma vida consciente, sadia e feliz” (LUCKESI, 2005, p.59).

A postura do educador frente às alternativas de solução construídas pelo educando deveria estar necessariamente comprometida com a concepção de erro construtivo²³, uma vez que conhecer a origem e constituição do erro possibilita a sua superação.

Nesta perspectiva, a avaliação deixa de ser medida linear, estática e adquire a possibilidade da busca de compreensão do indivíduo que aprende e se desenvolve e do próprio processo de aquisição, construção do conhecimento.

Essa abordagem envolve o diálogo com e entre os estudantes, incluindo uma reavaliação constante, uma auto-avaliação contínua e uma avaliação mútua entre os colegas. Os estudantes contribuem de maneira ativa, engajada e desafiadora para o seu próprio aprendizado (HARGREAVES, 2002, p.59).

É atribuição do educador pensar sobre o pensar do educando. Desenvolver sua ação pedagógica atento ao seu reflexo no processo do ensino para a aprendizagem do aluno, ajustando sua prática em função dos dados então constatados. O educador pode valer-se de diferentes instrumentos avaliativos, desde que sob a perspectiva de discutir com os educandos os resultados obtidos e utilizar a avaliação para melhorar as atividades de ensino e de aprendizagem.

²³ Piaget (1984), através do conceito do erro construtivo, aponta que este nunca acontece aleatoriamente, sempre tem um conhecimento, uma lógica e validade pelo aprendiz. O erro é uma articulação propulsora de caminhada que sai do ponto de partida para trabalhar os percursos e os métodos. Observar a caminhada, os procedentes até o ponto de chegada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada segundo a tradição qualitativa e sem, desprezar os aspectos quantitativos, teve como parâmetro a vivência e a experiência de grupos de indivíduos. Seguiu, ainda, algumas orientações propostas por Merriam (1988) para o desenvolvimento do "estudo de caso", que aponta esse tipo de investigação como apropriado para a compreensão e interpretação dos fenômenos educacionais. Nesta mesma direção, Lüdke e André (1986) afirmam que o estudo de caso permite uma apreensão mais completa do objeto de estudo, focalizando-o como um todo e revelando a multiplicidade de aspectos presentes.

Em termos gerais, o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Para Franco (1991), é um estudo que se propõe ao exame detalhado de um ambiente, um determinado grupo social, um simples sujeito ou uma situação em particular.

Nesta pesquisa, a atenção voltou-se para uma situação em particular - a situação de avaliação da aprendizagem - examinada a partir da ótica de dois grupos de indivíduos, alunos e professores, pertencentes a uma terceira série do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de São Paulo.

A opção pela pesquisa de orientação qualitativa se justifica em função da crença de que este tipo de investigação, direcionada fundamentalmente para a descoberta e compreensão do fenômeno pesquisado, pode trazer significativas contribuições tanto em nível teórico quanto em nível da prática educacional.

Na pesquisa qualitativa, opta-se pelo método indutivo (dos dados para a teoria), por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo da pesquisa, por conceitos que se explicam via propriedades e relações, pela síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002, p. 44-45).

Assim, os enfoques exploratório²⁴ e descritivo²⁵ foram adotados na perspectiva de manter-se aberto a descobertas e entender a multiplicidade de dimensões presentes no tema pesquisado.

3.1 Os Caminhos da Pesquisa e as Estratégias Metodológicas

A coleta de dados realizou-se no período de fevereiro/2006 a maio/2006. A opção por um estabelecimento de ensino da rede pública estadual, como foco da pesquisa, justifica-se por tratar-se de uma unidade de ensino que oferece educação básica e apresenta pouca rotatividade de professores, uma vez que a maioria é titular de cargo na escola em questão.

Situada em um bairro distante do centro do município de Piraju, é a única a oferecer ensino fundamental e ensino médio, o que veio a favorecer este estudo, visto que os alunos pesquisados tiveram, em sua maioria, formação básica no estabelecimento.

A escola foi criada em 14 de dezembro de 1960, para atender à demanda da comunidade e iniciou suas atividades oferecendo ensino fundamental

²⁴ Este tipo de enfoque, segundo Gil (2002), tem como objetivo principal o aprimoramento de idéias.

completo. Em 2000, as séries iniciais foram municipalizadas, após a construção de novas instalações ao lado da antiga escola. No espaço da escola estadual, antes ocupado pelos alunos de 1ª a 4ª séries, passou a funcionar o ensino médio.

O projeto político-pedagógico da escola traz posicionamentos e reflexões atuais, onde estão traçados os possíveis caminhos para concretização da meta principal da escola que é oferecer ensino de qualidade compatível com os avanços tecnológicos, contribuindo para a formação de jovens com autonomia intelectual e pensamento crítico.

A população pesquisada compreendeu alunos e professores que apresentavam vínculo de conhecimento e convivência, uma vez que as características da escola favorecem o aprofundamento das relações.

Após aprovação pelo comitê de ética da UNOESTE e autorização da direção da escola, procedeu-se ao levantamento dos alunos e professores participantes da pesquisa.

Para a coleta de dados utilizou-se de entrevista semi-estruturada dirigida aos gestores. Para professores e alunos, o instrumento utilizado foi um questionário constando de 11 questões, em que 3 eram fechadas, 7 abertas e 1 mista. Sofreu poucas alterações entre os envolvidos, sendo que o aplicado aos professores continha informações referentes ao nível de escolaridade e área de atuação. O questionário²⁶ consistiu “basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa” (GIL, 2002, p.116).

25 Gil (2002) aponta que tem como objetivo o estabelecimento de relações e como característica mais significativa à utilização de questionários na coleta de dados.

²⁶ Apêndices I e II

A análise das percepções de alunos e professores sobre os procedimentos de avaliação escolar e sua adequação ao processo de ensino e aprendizagem, provocou o estabelecimento de comparações que orientaram os procedimentos da análise dos dados.

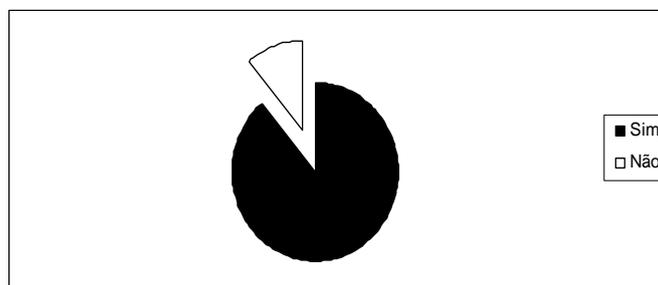
Para a análise dos dados recorreu-se às orientações de Minayo (1992), as quais apontam que tais procedimentos envolvem a organização dos dados, sua divisão em unidades ou categorias, um esforço de síntese, a procura por padrões e a identificação de aspectos importantes para a compreensão do tema que foi estudado.

Com o apoio do supervisor e do grupo de gestores - diretor, vice-diretor e professor coordenador da escola realizou-se, em fevereiro, um primeiro contato com a equipe quando foram explicados os objetivos do trabalho.

Inicialmente, foram identificados 480 alunos matriculados na educação básica, no entanto optou-se por abordar os alunos da 3ª série do ensino médio, em virtude da maioria ter realizado toda trajetória escolar naquele estabelecimento.

Tendo a pesquisa objetivo de analisar as concepções de professores e alunos, considerou-se que a 3ª série do período noturno era a classe que possuía vínculo mais consistente com os professores da unidade, uma vez que 89% dos alunos iniciaram a 1ª série do ensino fundamental e percorreram toda a escolarização na escola pesquisada.

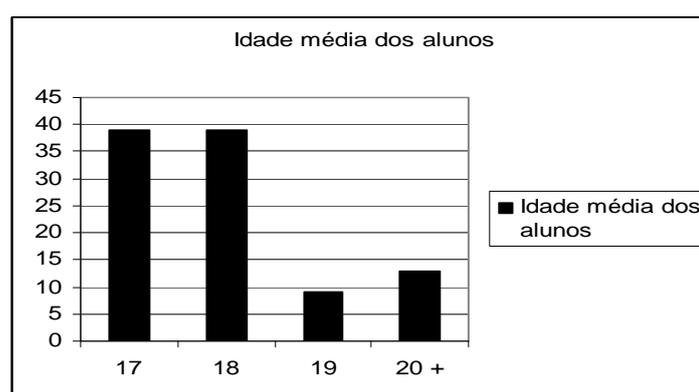
Figura 1: Porcentagem de alunos da série pesquisada que freqüentou o ensino fundamental e médio na unidade escolar.



Importante registrar que 11% desses alunos estudaram em outras unidades, mesmo assim apresentaram a mesma, ou até maior quantidade de anos estudados na escola, uma vez que foram retidos em séries ao longo do ensino fundamental e médio.

Nesta análise constatou-se que 78% dos alunos apresentavam idade correlata a 3ª série do ensino médio, entre 17 e 18 anos. A figura a seguir retrata idade dos alunos pesquisados.

Figura 2: Idade média dos alunos



Essas questões foram analisadas no primeiro contato com os gestores da unidade e também consideradas as possíveis interferências dessas características no processo de escolha da classe. A receptividade da equipe foi

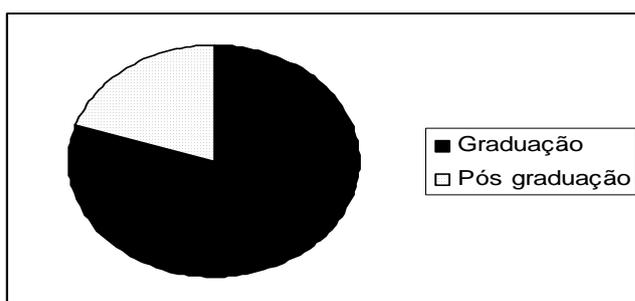
amplamente favorável, colocando-se à disposição para o desenvolvimento deste estudo.

A segunda fase da pesquisa deu-se no início de março, no momento do planejamento de ensino para o ano de 2006. A escolha desse dia foi proposital, uma vez que é a ocasião onde são discutidas e articuladas as propostas para o ano. Na escola lócus desta pesquisa, há a preocupação de usar os dias de planejamento como um momento de estudo e reflexão. A equipe gestora considerou o tema avaliação, oportuno, uma vez que desencadearia um processo de análise da prática pedagógica que contribuiria para as discussões e a elaboração conjunta das metas para o ano letivo.

Após explicação aos docentes quanto ao objetivo da pesquisa, foi entregue um questionário. É importante registrar que o fato de a equipe gestora incluir na pauta da reunião a coleta de dados para esta pesquisa, contribuiu para que os professores respondessem as questões de forma tranqüila.

Importante ressaltar que todos foram professores dos alunos envolvidos, em alguma etapa de suas escolaridades. Quanto à formação possuem habilitação plena para o componente curricular no qual atuam, sendo que 13% dos entrevistados, possuem curso de pós-graduação.

Figura 3: Professores segundo a formação acadêmica.



Quanto à situação funcional, 73% dos professores eram efetivos no cargo e 17% admitidos em caráter temporário, sendo que 67% atuavam nas séries dos ensinos fundamental e médio da escola.

No mês de abril, em contato com a direção da escola, foi marcada a data para a coleta de dados junto aos alunos. A classe pesquisada contava 38 alunos matriculados. No dia da pesquisa, 10 estavam ausentes. Após explicação sobre o objetivo do trabalho e respondidas as dúvidas dos alunos, todos optaram por participar e responderam ao questionário com bastante concentração.

Mais uma vez a equipe de gestores da unidade contribuiu com esta pesquisa apresentando a pesquisadora aos alunos e salientando a importância das respostas de cada um, referindo ser "*interessante à participação da escola na pesquisa*". Também disponibilizou, tempo suficiente para que os alunos respondessem o questionário.

Os alunos mostraram-se receptivos e dessa forma, as questões foram respondidas com tranquilidade por todos os presentes.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Para responder às questões que suscitaram esta pesquisa, as respostas dos professores e alunos foram analisadas à luz do referencial teórico que respalda este trabalho e apresentadas de acordo com os temas centrais dos questionários, que são: as concepções de avaliação da aprendizagem em dois grupos de sujeitos e a relação dos resultados no processo de construção do conhecimento.

Estabeleceu-se como foco as convergências e divergências²⁷ nas concepções de avaliação da aprendizagem escolar para professores e alunos, tratados na pesquisa como atores do processo. Embora, na coleta de dados, alunos e professores foram definidos como atores do processo de ensino e aprendizagem, não está desprezada a compreensão de que a articulação entre os demais atores: pais, funcionários e gestores é imprescindíveis para formação do aluno.

A análise do conjunto das respostas está apresentada por meio de cinco grandes categorias, sugeridas pelas perguntas que orientaram os depoimentos escritos. São elas:

1. Conceito de avaliação da aprendizagem escolar;
2. Utilidade da avaliação da aprendizagem escolar;
3. Atitudes diante dos resultados;

²⁷ Convergência aqui entendida como tendência, ou uma aproximação de idéias frente às posições a respeito da avaliação da aprendizagem e divergência como discordância de opiniões a respeito da avaliação da aprendizagem.

4. Imagens representativas da avaliação da aprendizagem escolar.

5. Satisfação quanto à forma avaliação.

Através da análise dessas categorias verificaram-se as convergências e divergências nas respostas dos alunos e professores sobre o processo de avaliação da aprendizagem escolar. A análise de cada categoria envolveu, ainda, o exame comparativo das respostas, buscando detectar coerência entre as respostas dos indivíduos de um mesmo grupo pesquisado.

O esforço de estabelecer comparações orientou os procedimentos da análise de dados, adotando um enfoque fundamentalmente descritivo²⁸.

Tendo em vista os objetivos do estudo, considerou-se desnecessário identificar os sujeitos pesquisados. Assim, o quadro de apresentação das respostas foi dividido em dois grupos: aluno e professor.

4.1 Conceito de Avaliação da Aprendizagem.

O objetivo, ao fazer um questionamento direto sobre o conceito de avaliação, foi explorar o conhecimento e a familiaridade que os dois grupos pesquisados têm com o tema. Os participantes tiveram espaço e tempo suficientes para responder as questões.

28 Que, segundo Gil (2002) são as mais solicitadas por organizações como instituições escolares.

A análise das respostas dos alunos acerca do conceito de avaliação da aprendizagem revela opiniões que podem ser relacionadas à prova, teste e questionário.

Quadro 1 - Alunos e conceito de avaliação da aprendizagem escolar.

| Relacionaram as respostas à | % de alunos |
|-----------------------------|-------------|
| Prova | 39,29 |
| Notas | 32,11 |
| Teste/Questionário | 14,29 |
| Conteúdo | 3,58 |
| Conhecimento | 3,58 |
| Não responderam | 7,15 |

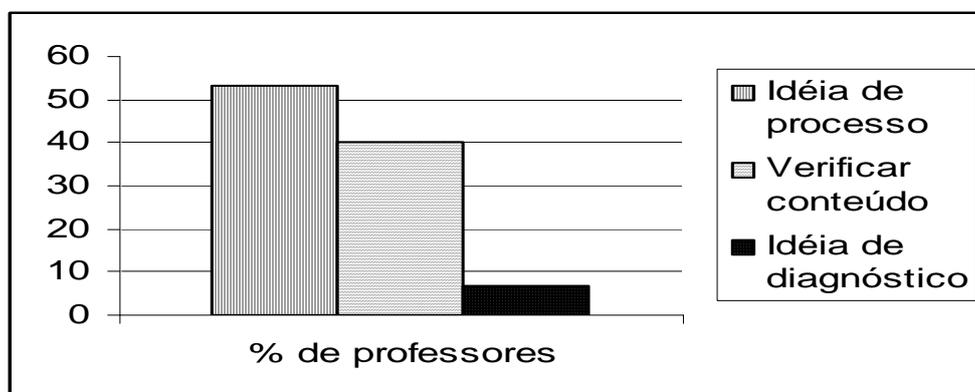
A maioria das respostas dos alunos indica uma relação direta da avaliação da aprendizagem com “*a prova de determinada matéria*” e relaciona este ato à “*nota*” e “*aproveitamento*”. Segundo estes alunos, os professores usam a avaliação para saber, ver, verificar, medir, testar a aprendizagem, o conhecimento, a matéria ou conteúdo ensinado:

“É um questionário valendo nota.”

“É uma prova que você e seu professor têm, você de ter aprendido e escutado o que o professor fala, e o professor de ter ensinado.”

Estes resultados apontam para as afirmações de Luckesi a respeito do prejuízo na relação professor-aluno quando atenção do ensino fica centralizada nas provas, exames e nota. O autor afirma que “Os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para ‘reprovar seus alunos” (2000, p. 21). A análise das respostas dos professores resulta nos seguintes dados:

Figura 4 - Professores e conceito de avaliação da aprendizagem escolar



É interessante observar que as respostas dos professores são representadas em três grupos: o primeiro grupo, com maior participação (53,33%), conceitua a avaliação como processo contínuo; o segundo grupo (40%), como verificação do aprendizado e; para o terceiro (6,67%), está associada à idéia de diagnóstico de alguma dificuldade específica, como ilustrado a seguir:

“Diagnosticar se o que foi ensinado foi assimilado.”

“Diagnóstico daquilo que o aluno já sabe e vai aprender.”

Os professores que conceituaram avaliação como “verificação do conteúdo” associam-na ao conteúdo ensinado, não ao conteúdo aprendido:

“Avaliação é a verificação do conteúdo trabalhado.”

“Verificação de conteúdo, se o aluno está conseguindo adquirir o conhecimento passado pelo professor.”

Os professores, que conceituaram “como processo” relacionam avaliação à idéia de dificuldade, expressa na seguinte forma:

“É um processo contínuo... É uma busca para sanar dificuldade.”

É importante ressaltar que, para o grupo representativo dos professores que mencionaram “processo”, ligaram-no diretamente à “*prova*”, à “*verificação do que foi ministrado de conteúdo*”.

Consta-se que o processo mencionado pelos professores está distante daquele que auxilia o aluno no seu desenvolvimento cognitivo. Distante, também, de um processo de identificação das necessidades educacionais do educando para tomada de decisões que restabeleçam a sua aprendizagem. Ao que Hoffmann pondera:

Avaliar para promover cada um dos alunos é um grande compromisso que nos exige aprofundar o olhar sobre a singularidade no ato de aprender e, ao mesmo tempo, ampliá-lo na direção do grupo e das relações sociais. Olhares estes fundamentados em múltiplas referências de análise do processo de conhecimento (2001, p. 64).

Em uma análise comparativa entre as respostas dos professores e dos alunos observa-se que, embora a maioria dos professores tenha como discurso a avaliação como processo, os alunos reconhecem a avaliação como prova para verificar se o conteúdo foi aprendido ou não.

O que se nota é a preponderância entre os dois grupos, alunos e professores, em associar o conceito de avaliação à verificação quantitativa da aprendizagem escolar.

Assim, os resultados indicam que a função “*ver se aprendeu a matéria*”, para os alunos; e “*garantir que os alunos estão aprendendo a matéria*”, para os professores, é a preocupação dos dois grupos pesquisados. Constatou-se, ainda, que é atribuída à avaliação importância acentuada, tanto para alunos como para professores no que diz respeito à cobrança de conteúdo transmitido.

Neste sentido, os alunos sentem-se responsabilizados quanto aos resultados das provas, e mesmo não lhes agradando, consideram-se “*culpados*” por não terem se dedicado. Por outro lado, observou-se que há uma parcela significativa de professor que percebe, teoricamente, a avaliação como instrumento de análise do seu fazer pedagógico, ou de diagnóstico do processo ensino e aprendizagem, porém no cotidiano da sala de aula, acaba por se perder na rotina de “*dar conteúdo*” e verificar “*se o aluno aprendeu*”.

Assim, os resultados apontam que ambos os grupos pesquisados tendem a conceituar e conceber a avaliação como verificação do conteúdo escolar através de provas. As respostas indicam que o ato de avaliar a aprendizagem escolar é associado à reprodução da “*matéria dada*” e, para “*se sair bem*”, é necessário “*estar com o caderno em dia*”.

4.2 Utilidade da Avaliação da Aprendizagem

Alunos e professores foram solicitados a explicar a utilidade da avaliação da aprendizagem.

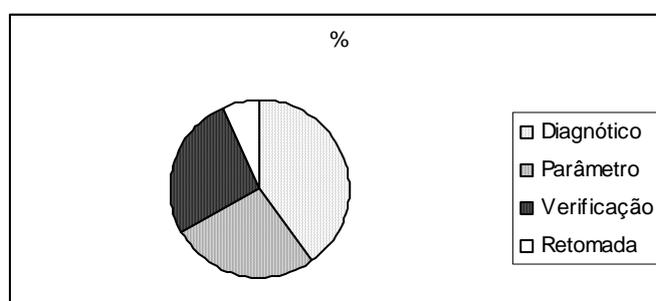
Quadro 2 – Utilidade da avaliação da aprendizagem escolar para os alunos

| Segmentos | % |
|--------------------------------|----------|
| Verificação do conteúdo | 60,71 |
| Testar a aprendizagem | 25,00 |
| Acompanhamento da aprendizagem | 14,29 |

Nesta segunda categoria, fica mais definida a associação que os alunos fazem da avaliação com verificação do conteúdo. Mais da metade das respostas indica a avaliação como instrumento de medir conteúdo. Dentre as respostas foi possível verificar que a maioria dos alunos relaciona avaliação da aprendizagem a “*Ver se o aluno está aprendendo a matéria*”, seguida de outra grande parte que a aponta como teste de aprendizagem. Uma minoria faz alguma referência ao processo de ensino e aprendizagem, quando indagada sobre a avaliação, relaciona o ato de avaliar a “*Acompanhar o conhecimento*”.

Entre os professores percebe-se uma acentuada divergência de opiniões. As repostas podem ser agrupadas em quatro subcategorias representadas na figura:

Figura 5: Utilidade da avaliação da aprendizagem para os professores



40% consideram a avaliação como diagnóstico da aprendizagem do aluno e fornece informações quanto à metodologia usada pelo professor;

27,06% entendem que a avaliação oferece parâmetros para melhorar a metodologia no sentido de possibilitar o avanço do aluno na aprendizagem;

26,27% entendem a avaliação como verificação da aprendizagem, relacionando o resultado ao interesse do aluno;

6,67% das respostas indicam que a avaliação “*serve para retomar os conteúdos durante a correção*”.

Constata-se, nestas respostas, que professores e alunos têm representações divergentes quanto à utilidade da avaliação da aprendizagem escolar. Enquanto os professores, em sua maioria, consideram a avaliação como diagnóstico quanto ao desenvolvimento do educando e da metodologia de ensino, os alunos absorvem a avaliação como verificação da aprendizagem da matéria.

Luckesi sugere:

O educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra, como todos nós sabemos (2000, p. 42).

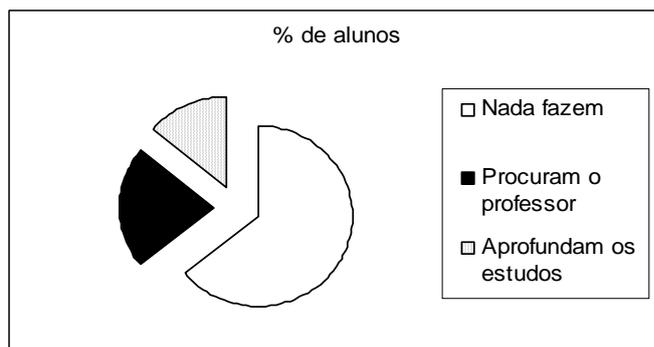
As respostas dos alunos apontam que a divergência marcada nas respostas dos professores na verdade, são diferentes denominações para uma mesma prática. Ficando implícito que diagnóstico, parâmetro, verificação e retomada são terminologias que os professores usam para uma “prova” realizada após o término de um conteúdo ou de uma unidade de ensino.

4.3 Atitudes Diante dos Resultados

Luckesi (2005) afirma que a avaliação da aprendizagem não se encerra com a qualificação do estado em que está a aprendizagem, ela obriga a uma tomada de decisão e só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados para a ação dos professores e dos alunos.

No entanto a apreciação das respostas dos alunos diante do questionamento quanto às atitudes que têm após a avaliação indicam que para a maioria, a avaliação se encerra no ato da “prova”.

Figura 6: Atitudes diante dos resultados da avaliação escolar



64,29% nada fazem diante dos resultados, sendo que muitos se consideram culpados por “*não se esforçarem*”, expressando-se da seguinte forma:

“*Quando o resultado não foi bom, foi porque não me esforcei.*”

“*Eu me conformei e tentei melhorar.*”

“*Conformei, eu estava errado.*”

21,42% responderam que procuram os professores para que “*expliquem de novo*”.

14,29% aprofundam, estudam mais e “*tiram as dúvidas*”.

As respostas informam que os alunos, apesar de se sentirem culpados, tendem a ignorar os resultados dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores.

As respostas dos professores diante do mesmo tema confirmam as posições dos alunos, uma vez que somente 26,67% consideram a avaliação da aprendizagem do aluno como momento de avaliação do ensino, acusando a necessidade de rever a metodologia; os demais, 73,33%, percebem nos resultados a “*falta de estudo dos alunos*”.

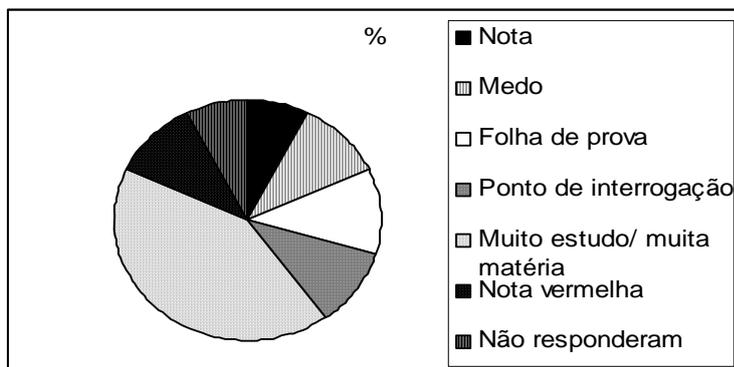
Nesse aspecto, professores e alunos têm opiniões convergentes, ambos desconsideram a avaliação como a busca do “melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado” (LUCKESI; 2005, p.55).

4.4 Imagens Representativas da Avaliação da Aprendizagem Escolar

Nesta categoria investigou-se a maneira como alunos e professores percebem e representam a avaliação escolar.

Para um grupo de alunos, a avaliação desperta imagem negativa, revelando uma preocupação excessiva na reprodução do conteúdo ministrado pelo professor. Para esse grupo, ao falar em avaliação o que surge é: “*muito estudo*”, “*muita matéria para estudar*”, “*estudar e decorar*”, “*livro*”, “*folha de prova*”, “*muitas questões*”, “*todas as matérias que tenho que estudar*”.

Figura 7: Imagens da avaliação para os alunos

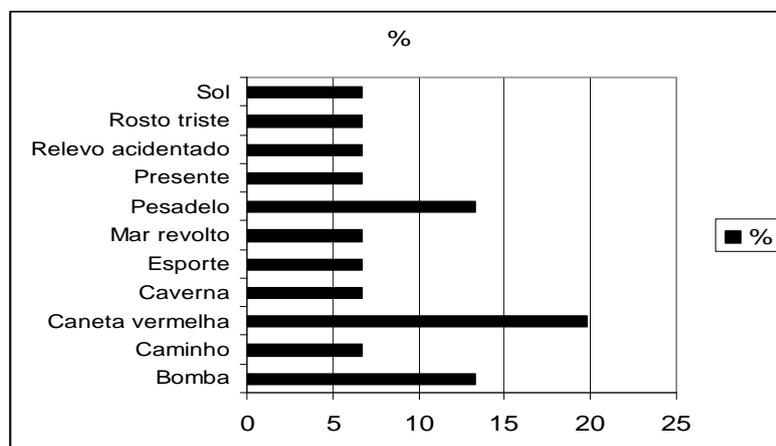


Outra parcela de alunos relaciona às imagens que sugerem tensão, nervosismo, insegurança e desconforto a respeito da avaliação: “*nota vermelha*”, “*medo*”, “ *sinal de errado*”.

É interessante pontuar que tais imagens negativas estão associadas especialmente às situações de prova e à exigência da nota.

Um grupo de professores também representa a avaliação em imagens que lembram introspecção: “*caverna*”, “*rosto triste*”, “*pesadelo*”, “*relevo acidentado*”, “*bomba*”, “*caneta vermelha*”, “*mar revolto*”. Outro grupo menor relaciona a avaliação a imagens mais otimistas: “*esporte*”, “*sol*”, “*caminho*”, “*presente*”.

Figura 8: Imagens da avaliação para os professores



As associações da avaliação a uma imagem mostram, nos dois grupos, certa convergência de opiniões. A maioria dos alunos associa a avaliação a imagens negativas e os professores também, associa-a a imagens que sugerem tristeza e sofrimento.

Nesta categoria, também não foram encontradas, nas associações dos alunos, indicações de que eles reconheçam nas avaliações procedimentos de aprendizagem, porém uma boa parte dos professores tem como discurso a avaliação como parte do processo, mas um processo cujo objetivo é verificar se o conteúdo foi aprendido. O que aponta “para avaliar conhecimento adquirido e acumulado, o qual pode ser reproduzido em ocasiões específicas como a de avaliação, em vez de serem utilizados também como instrumentos de aprendizagem” (RAPHAEL; CARRARA: 2002, p 107).

4.5 Satisfação Quanto à Forma de Avaliação

Perguntado aos dois grupos de indivíduos sobre as formas de avaliação, depara-se com o seguinte resultado:

Quadro 3 - Satisfação quanto à avaliação da aprendizagem escolar

| ALUNOS | | PROFESSORES | |
|--------|--------|-------------|--------|
| SIM | NÃO | SIM | NÃO |
| 71,43% | 28,57% | 53,33% | 46,67% |

Ainda que os dois grupos de indivíduos demonstrem estar satisfeitos com a avaliação, um olhar mais atento às respostas dos professores sinaliza que embora os professores tendam a sentirem-se satisfeitos com seus procedimentos de

avaliação, há um número expressivo que demonstra insatisfação. Quanto aos alunos, há grande satisfação quanto à forma como estão sendo avaliados na escola.

As respostas dos alunos indicam que a avaliação escolar faz parte da rotina deles e que estão adaptados a ela e aos instrumentos utilizados para isso. Estas respostas mostram também que os alunos têm enorme expectativa com relação aos resultados escolares, porém apresentam-se como interlocutores passivos em um ato conflituoso ao qual Hoffmann caracteriza como um fenômeno indefinido: “professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação” (2003, p.13).

A avaliação da aprendizagem deveria servir como uma forma de guiar o processo de ensino e ser vivenciado pelo aluno, como uma experiência que traz desenvolvimento individual e intelectual.

As representações dos professores sobre a avaliação da aprendizagem demonstram que a tendência é para uma concepção reflexiva. As respostas apontam para idéias consideradas de natureza dinâmica e interativa quando se pretende conceituar avaliação, porém sem plena consciência, levando a um trabalho em que o embasamento teórico não é bem definido. Percebem-se, nos discursos dos professores, termos referentes à avaliação defendidos e discutidos nas capacitações em serviço, promovidas pela Secretaria de Estado da Educação.

Depara-se com respostas que, comparadas à de autores que tratam do tema, reproduzem exatamente idéias dos teóricos. Tomando como exemplo, Luckesi (2000), que assinala a avaliação como diagnóstico da aprendizagem. Há nas

respostas dos professores algumas afirmações que tentam se aproximar do conceito do autor: “*serve como ponto de partida para meu trabalho*” ou “*visualizar o melhor caminho para o ensino*”

Outros professores ancoram suas respostas em Hoffmann (2001), apontando a avaliação como construção do conhecimento.

É possível inferir que os professores, apesar do conhecimento da avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, ainda se prendem em ações permeadas por representações das suas formações, como alunos e professores, ao que Hoffmann (2001) denomina de mito.

Configura-se a avaliação educacional, a meu ver, em mito e desafio. O mito é decorrente de sua história que vem perpetuando os fantasmas do controle e do autoritarismo [...] encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor (p. 23).

É possível, ainda afirmar, com base nas análises das repostas de cada professor e pela maneira de posicionar-se frente a cada pergunta, que estes se consideram “responsáveis” pela qualidade do seu ensino. Talvez seja este o motivo da realização de uma prática, às vezes, reducionista da avaliação. Isto é, um discurso sobre avaliação permeado por concepções inovadoras, mas com práticas classificatórias e autoritárias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise das representações dos professores e alunos sobre o papel que a avaliação da aprendizagem desempenha no processo de ensinar e aprender é possível perceber uma concepção real e concreta que permeia as práticas pedagógicas do cotidiano escolar e uma outra concepção ideal presente no imaginário educativo.

Os resultados do estudo apontam que a concepção teórica da avaliação da aprendizagem está relacionada com o reconhecimento do papel que ela deve desempenhar. As respostas dos professores revelam a avaliação como parte de um processo, porém um processo de verificar o conteúdo dado. Há respostas que sugerem o ato de avaliar como diagnóstico para modificar a metodologia, mas o que se percebe é um diagnóstico do conteúdo que o aluno não aprendeu.

As concepções dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem escolar privilegiam a função de verificar o conteúdo, o que demonstra um relacionamento conflitante com a avaliação.

Dessa forma, as representações dos professores e dos alunos demonstram que ambos entendem a importância da avaliação da aprendizagem escolar. Porém os professores, da escola pesquisada, apesar de possuírem um discurso que aponta para o entendimento de avaliação processual e contínua de caráter investigativo, ainda não superaram as práticas autoritárias e classificatórias.

Essas contradições estão representadas nas respostas dos alunos consideradas como reflexo da atuação dos professores. O aluno não participa concretamente da avaliação porque ela não tem sido instrumento de aprendizagem. O que fica comprometida é a qualidade do ensino e, portanto, frustrada a expectativa do aluno quanto aos resultados escolares; frustrações essas que nem sempre são entendidas.

As respostas indicam representações que embora aparentes entre os dois grupos, divergem-se em sua concepção. Enquanto para os professores, a avaliação pode indicar caminhos a tomar, as notas são inquietações predominantes nos discursos dos alunos. O aluno naturalmente transfere para si a responsabilidade por uma não aprendizagem, se é que ela possa ser avaliada em uma prova. As respostas dos professores revelam uma variedade de procedimentos que não são relatados pelos alunos. Por meio das respostas dos alunos é possível observar uma relação dual entre teoria e prática e a existência de práticas excludentes e classificatórias.

A visão apresentada pelos professores leva a crer que a percepção por eles representada indica práticas avaliatórias bem mais convencionais que inovadoras e reafirmam aspectos há muito criticados e debatidos em trabalhos anteriores.

Os resultados dessa pesquisa mostram que professores e alunos têm opiniões divergentes sobre a avaliação da aprendizagem escolar. Enquanto os alunos apontam a avaliação como verificação de conteúdo, os professores associam a avaliação a diagnóstico, processo e mudança de metodologia, porém a análise das respostas dos alunos apresenta elementos que indicam que esta divergência se

refere somente à nomenclatura. Os depoimentos dos alunos confirmam que os professores ao sugerirem que avaliação é diagnóstico, ou um processo, ou que serve para rever a metodologia, na realidade estão se referindo ao diagnóstico do conteúdo que “caiu na prova”; processo da prova e mudança de metodologia da prova. Nesse sentido foi encontrada convergência nas representações de alunos e professores: ambos entendem a avaliação da aprendizagem como verificação pontual do conteúdo aprendido.

Considerando as complexidades que permeiam o processo de avaliação da aprendizagem, acredita-se que identificar, analisar e confrontar as concepções dos alunos e professores pode trazer subsídios à reflexão sobre o tema. Assim, além deste trabalho propiciar uma descrição e compreensão mais apuradas da avaliação sobre as concepções do professor e do aluno, esta pesquisa constatou que o ato de ensinar e de aprender precisa ser apropriado pelos atores do processo. Percebe-se que ainda prevalece no ato de ensinar um distanciamento do ato de aprender. Esta pesquisa constatou que quem ensina está preocupado com a “ensinagem”²⁹, e aquele para quem a instituição foi concebida, ou seja, o “aprendente” está preocupado com a “nota” e a “prova”. É necessário que a “ensinagem” se envolva, responsabilize-se e cresça com a aprendizagem.

Ensinar e aprender “é o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção” (FERNANDÉZ, 2001, p.90). Assim, para tornar-se ator do processo de avaliação da aprendizagem o aprendente não pode ser considerado como mero e passivo reprodutor de conteúdo. Neste sentido, é fundamental uma revisão, um novo olhar

sobre o ensinar e o aprender o que exige ter ciência da importância e dos papéis de todos os envolvidos.

A relevância social desta pesquisa está no entendimento de que as reformas educacionais e os avanços teóricos sobre avaliação da aprendizagem escolar precisam ser assimilados pela equipe escolar. Para tanto se faz necessário aprofundar estudos que dizem respeito às representações da questão da avaliação da aprendizagem, visando redirecionar as questões pontuadas, atentando para a possibilidade de oportunizar estudos para os professores que trabalham com a educação básica.

Diferentes estudos, (VASCONCELLOS, 1998; MENDEZ, 2002, OLIVEIRA, 2005, HOFFMAN, 1993) sobre a avaliação da aprendizagem escolar têm ressaltado as contradições existentes entre teoria e a prática. Seja por intermédio do conceito de avaliação (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 1991), seja sobre a dinâmica do processo avaliativo (HAYDT, 2003; HOFFMANN, 2001). Com os resultados obtidos por esta pesquisa é possível apontar a necessidade de:

- Interpretação, a respeito da avaliação, que favoreça o diálogo entre professores e alunos contribuindo para a construção do conhecimento;
- Reflexão entre todos os atores do processo ensino e aprendizagem (professor, aluno, gestores funcionários e pais) sobre o papel da avaliação no acompanhamento do processo de construção do conhecimento;

²⁹ “Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre [aprendentes] e professor a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p.15).

- Interpretação do professor sobre sua prática numa discussão profunda a respeito da avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Considera-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados e encontradas respostas para o problema levantado, comprovadas pelos resultados obtidos que se expandem para todos os atores (pais, alunos, professores, funcionários e gestores) que compõem o processo de ensino e aprendizagem da escola pesquisada. Contudo, toda pesquisa traz conhecimento e este é infinito, exigindo constantes elaborações e reelaborações. Para o pesquisador que se embrenha nos caminhos do conhecer, sempre haverá dúvidas e sempre ficará a certeza de que há muito mais para descobrir, para desvendar do que aquilo que foi descoberto.

Sendo assim, a elaboração deste trabalho fomentou reflexões sobre outras pesquisas que podem ser desenvolvidas sobre o tema avaliação da aprendizagem escolar. Uma delas é um estudo completo sobre a abordagem da avaliação do ensino e da aprendizagem nos projetos políticos pedagógicos das escolas e sua relação com a construção do conhecimento.

Importante ressaltar que ao encerrar este trabalho, ele não se encontra concluído, ao contrário, há muito que refletir, questionar e problematizar. As possibilidades que nascem a partir desse estudo são muitas, inquietam, fazem refletir, retomar e buscar respostas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. **Avaliação da aprendizagem**: como trabalhadores- estudantes de uma faculdade particular noturna vêem o processo - em busca de um caminho. São Paulo: 1990. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_25_p119-133_c.pdf.> Acesso em: 25 maio 2006.

ALMEIDA, A. M. F. P. M. Um estudo sobre avaliação da aprendizagem em um curso superior de ciências agrônômicas. **Didática**, n. 29, 1993/94.

ALVES, R. **Aprendiz de mim**: um bairro que virou escola. Campinas: Papyrus, 2004.

ANASTASIOU, L. G. **Processo de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.

BARTHES, R. **A aula**. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França Pronunciada dia 7 de janeiro de 1997. São Paulo: Cultrix, 2005.

BEAUCLAIR, J. **Autoria de pensamento, aprendizagens e ensinagens**: novos modelos e desafios na produção de conhecimento em Psicopedagogia. Disponível em: <www.abpp.com.br>. Acesso em 9 out. 2006.

BRASIL. **Lei nº. 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lindice.htm>>. Acesso em: 03 out. 2006.

BRASIL. **Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Abril, 1997.

BRITO, M. R. F. **Uma análise fenomenológica da avaliação**. São Paulo, 1984. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/resumo/resu103.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2006.

ESTEBAN, M. T.. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDÉZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FLEURY, R. M. Nota: para quê? **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 60, 1986.

FRANCO, M. L. P. B. Estudo de caso no falso conflito entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa. **Inter-Ação**:: R. Fac. Educ. UFG., v.14/15, n.1/2, p.1-6, jan./dez., 1991

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Ática, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2003.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOFMANN, J. **Avaliação mitos & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975, p. 13.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. Fase do trabalho de campo. In: **Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1992.

MENDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-bass, 1998.

NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre, Artes Medicas Sul, 1992.

OLIVEIRA, S. R.; MACEDO, H. **O professor e a avaliação escolar**. Disponível em: <www.projetoeducar.com.br>. Acesso em: 20 abr. 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1999b.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1984.

RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. **Avaliação sob exame**. Campinas: Atores Associados, 2002.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SÃO PAULO. (Estado) **Indicação do Conselho Estadual de Educação nº. 13 de 24 de setembro de 1997**. Diretrizes para elaboração de Regimento das Escolas do Estado. Disponível em: <www.ceesp.sp.gov.br>. Acesso em: 03 out. 2006.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação. São Paulo: Cortez, 1985.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 12, 1995.

WERNECK, V. R. **A velha e a nova questão de avaliação**. Ensaio: Avaliação e políticas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1996.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO (PROFESSOR)

NOME DO PROFESSOR(A) _____

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ENSINO MÉDIO () ENSINO SUPERIOR () PÓS GRADUAÇÃO ()

OUTROS _____

REDE EM QUE ATUA ESTADUAL () MUNICIPAL () PARTICULAR ()

ÁREA DE ATUAÇÃO:

| Ensino Fundamental | | | | | | | | Ensino Médio | | |
|--------------------|----|----|----|----|----|----|----|--------------|----|----|
| 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª | 1ª | 2ª | 3ª |
| | | | | | | | | | | |

DISCIPLINA(S)

1- O que é avaliação da aprendizagem?

2- Para que serve a avaliação da aprendizagem?

3- Que atitude você toma diante dos resultados das avaliações de seus alunos?

4- Qual instrumento de avaliação retrata melhor o desempenho do aluno? Da classe?

5- Você gostaria de avaliar seus alunos de outra forma? Qual?

6- Você fornece devolutiva das avaliações a seus alunos? De que forma? _____

7 -Você está satisfeitas com os procedimentos de avaliação?

SIM () NÃO (...)

8-Quanto a seus alunos

- () Sempre sabem quando estão sendo avaliados
- () Nem sempre percebem que estão sendo avaliados

9 - Sentimentos que a maioria de seus alunos transmite quando sabem que estão sendo avaliados:

Segurança () Medo () Insegurança () Indiferença () Outros ()

10- Avaliação também pode servir para:

- () Verificar o rendimento escolar
- () Controlar o comportamento do aluno
- () Influenciar o hábito de estudo do aluno
- () Outras

11 - Relacione a avaliação a uma imagem e justifique.

QUESTIONÁRIO (ALUNO)

NOME DO ALUNO(A) _____

SÉRIE QUE ESTUDA

| Ensino Fundamental | | | | | | | | Ensino Médio | | |
|--------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a | 5 ^a | 6 ^a | 7 ^a | 8 ^a | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a |
| | | | | | | | | | | |

ESTADUAL () MUNICIPAL () PARTICULAR ()

1- O que é avaliação da aprendizagem?

2- Para que serve a avaliação da aprendizagem? _____

3- Você já teve um resultado de avaliação que você achou que não merecia? Que atitude tomou?

4- De posse dos resultados das avaliações, o que você faz?

5- Como você gostaria de ser avaliado na escola? _____

6- Após as provas seus professores

Informam somente as notas

Questionam os erros e retomam alguns pontos

Outras formas _____

7 - Você está satisfeitas com os procedimentos de avaliação adotados por seus professores?

SIM ()

NÃO (...)

8 - Você

Sempre sabe quando está sendo avaliado

Nem sempre percebe que está sendo avaliado

9 - Sentimentos que você tem quando sabem terá avaliação:

Segurança ()

Medo ()

Insegurança ()

Indiferença ()

Outros ()

10- Avaliação também pode servir para:

Verificar o rendimento escolar

Controlar o comportamento do aluno

Influenciar o hábito de estudo do aluno

Outras

11 – Relacione a avaliação a uma imagem e justifique.